تعليم اللغة العربية
في المدارس اليهودية في إسرائيلٍ
(منهاج المرحلة الإعدادية نموذجاً)

د. حسن طاهر مصطفى أبو الرُّب*

* مشرف أكاديمي غير متفرغ، منطقة جنين التعليمية، جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

الهدف من هذه الدراسة هو معرفة واقع تعليم اللغة العربية في المدارس اليهودية الحكومية والدينية، وقد اتخذت من المرحلة الإعدادية نموذجاً، عالج الباحث فيها أثر الواقع السياسي في تعليم اللغة العربية في إسرائيل، وواقع اللغة العربية في المدارس اليهودية، وبخاصة في منهاج المدارس الحكومية والدينية؛ من حيث تعليم الحروف وما يتصل بالموضوعات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وعرض لمضمون النصوص التي اشتمل عليها منهاج تلك المدارس.

وخلصت الدراسة إلى أنّ تعليم اللغة العربية في تلك المدارس ما زال بحاجة إلى نظر؛ لأن المادة التي يتضمنها المنهاج بوجه عام، وتُقدّم للطالب ينتابها النقص، وتتراءى فيها الفجوات، ويعود ذلك إلى أنّ الذين أعدّوا هذه المادة لم يقصدوا تقديم اللغة العربية الصحيحة في منهج علمي موضوعي، بل كان هدفهم أن يتمكن الطالب من الإلمام بالحروف وبعض المفردات التي تجعله قادراً على التحدث بالعربية.

Abstract:

This study examined the teaching of Arabic language in the preparatory stage in government and religious Jewish schools. The study tackled the impact of the political reality on the teaching of the language in Israel, and the state of this language in the Jewish schools and in the religious and public schools in particular. The researcher focused on the teaching of alphabets, sounds, syntax, morphology, and semiotics. In addition, the researcher made a reading and an analysis of the content of these schools' Arabic curriculum. After data collection and analysis, the researcher found that the Arabic language teaching in these schools was in need of consideration. The content of the curriculum in general and the way it is introduced to the school student have shortcomings and gaps. This is attributed to the fact that the authors of these schools' textbooks had failed to introduce the proper Arabic language in an objective and specific manner. Their aim was to enable the student to become familiar with the alphabets and some vocabulary which make him able to speak Arabic.

مقدمة:

ما تزال اللغة العربية اليوم تعاني مصاعب جمّة في كل مكان تصدح فيه؛ ومعاناتها –على عمومها في الوطن العربي– في فلسطين أشدّ وأنكى، وذلك منذ أن استولى اليهود على أرضها، وأقاموا فوقها كيان دولتهم، وجعلوا لغتهم العبرية هي الرسمية في كل المناطق التي وطئتها أقدامهم وسيطروا عليها، فكان نصيب العربية من الصراع نصيب الأهل الذين طردوا من أرضهم وحوربوا في كلّ مكان أقاموا فيه، وغدا الصراع السياسي واللغوي في فلسطين سواء...

لقد أصبحت اللغة العبرية اليوم لغة ما يزيد عن خمسة ملايين شخص داخل فلسطين ١٩٤٨، بينما بقيت اللغة العربية لغة مهمة فقط للعرب الفلسطينيين الذي يسكنون الضفة والقطاع، وبعض المناطق العربية التي غدت تخضع لنظام دولة إسرائيل.

إنّ هذه الدراسة تأتي لتكشف عن جانبٍ مهم من جوانب المعاناة اللغوية، وتوضح حال تعليم اللغة العربية في مدارس اليهود، مستعرضًة المنهاج الذي أعدته وزارة المعارف والثقافة اليهودية لتعليم اللغة العربية في المدارس الحكومية والدينية للمرحلة الإعدادية.

ولبيان ذلك كله؛ فقد اتخذ الباحث من المنهج الوصفي التحليلي طريقاً في دراسته، **ورأى أنه يمكن تقسيم الموضوعات فيها على النحو الآتي**:

- التمهيد
- واقع اللغة العربية في المدارس اليهودية
- اللغة العربية في منهاج المدارس اليهودية الحكومية والدينية، ويشتمل هذا الموضوع على ما يلي:
  - تعليم الحروف
  - تعليم ما يتصل بالموضوعات الصرفية والنحوية والصوتية والدلالية
  - مضمون النصوص المقدمة في المنهاج
  - الخلاصة، وفيها بيان أبرز النتائج التي خلصت إليها الدراسة.

تمهيد:

كانت اللغة العربية هي اللغة الرسمية في فلسطين طوال قرون ماضية إلى أن سقطت أجزاء واسعة منها في يد اليهود عام ١٩٤٨م وأقاموا على تلك الأجزاء دولتهم، ونتج عن

ذلك أن أصبحت اللغة العبرية هي اللغة الرسمية في المناطق التي تم الاستيلاء عليها. وبقيت اللغة العربية لغة المناطق المأهولة بالسكان العرب وبخاصة في الضفة الغربية وقطاع غزة وبعض المدن والقرى داخل فلسطين ١٩٤٨م عامة.

ومنذ عام ١٩٤٨م وحتى اللحظة بقي تعليم اللغة العربية في المدارس اليهودية مرتبطاً بالوضع السياسي المتقلب في فلسطين بين فترات المواجهة والهدوء، وغدا النظر إلى اللغة العربية معقوداً بصورة المواطن العربي سواء أكان في فلسطين أم في البلاد العربية المجاورة، ولعل ذلك يدفع إلى معرفة الأهداف التي أرادها كبار المتخصصين اليهود من مناهجهم المدرسية منذ إنشاء دولتهم، ويرى «محمد خليفة حسن» أن محتويات المناهج الدراسية اليهودية وضعت لتكرس الرؤية القومية الصهيونية العنصرية، وهي رؤية تركز على استبعاد الإنسان العربي من تاريخ فلسطين، وتدّعي بالوجود الدائم والمتواصل لليهودي فيها، وتسعى لإعادة كتابة تاريخها منذ القدم وحتى قيام دولتهم في العصر الحديث لإثبات ارتباطها باليهود عبر العصور، وتتجاوز هذا أحيانا لتعطي اليهودي مكانة لا يستحقها في تاريخ الشرق الأدنى وحضارته على حساب مكانة الإنسان العربي(١).

في فلسطين ١٩٤٨م (إسرائيل) لا يمكن الفصل بين الهدف التعليمي والهدف السياسي أو الاقتصادي، فهذه الأهداف وغيرها تقوم عليها المؤسسة الحاكمة التي تأمر بتنفيذ الرؤى والمخططات اليهودية بما يعزز من وجود اليهود ويدعم بقاءهم، وقد وصف «شمعون بيرتز» اللغة العبرية باللغة المقدسة، وعدّها لغة الصلاة والتراتيل والعبادات، وأعلن أن من أسباب عودته إلى أرض الآباء (فلسطين) رغبته بالعودة إلى اللغة إذ يقول «لم يكن بإمكاننا تصور عودة إلى الأرض من دون الرجوع إلى اللغة(٢).

لقد دفعت حالة المواجهة بين العرب واليهود بعد قيام دولة إسرائيل على أرض فلسطين إلى النظر إلى اللغة العربية على أنها لغة الأعداء، والثقافة العربية على أنها ثقافة دونية تشكل مصدر تهديد(٣)؛ فترك ذلك أثره في صورة العربي لدى اليهود، وفي رغبتهم بتعلم اللغة العربية .

وقد تناول كثير من الباحثين صورة العربي في المناهج اليهودية، حيث ظهرت مشوهة ومخيفة ومرعبة، ففي دراسة تناولت كتب الأطفال الأدبية والقصصية بدا المواطن العربي في صفاته الجسمية: أحول العينين، وجهه ذو جروح، أنفه معقوف، ملامحه شريرة، أسنانه صفراء، عيونه تبعث الرعب..(٤) . أما صفاته العامة فهو لا يقتل إلا النساء والأطفال والشيوخ، ولا يعرف الرحمة ولا يهتم بالنظافة، وحين يقبض عليه اليهودي يصبح جباناً ذليلاً ينفذ الأوامر كالعبد ولا يجرؤ على الرفض، وحين تتاح له الفرصة يغدر ويكذب..(٥).

لقد عملت إسرائيل منذ قيامها على تشويه هذه الصورة وأساءت لشخصية العربي وتراثه وتاريخه، وقد اعترف كثير من اليهود بهذه الممارسات، فنجد الباحث «إيلي فودا» يصدر دراسة تتقصى الأبعاد العنصرية في الكتب المدرسية اليهودية، وقد صدرت هذه الدراسة في الجامعة العبرية في القدس وغطت ستين كتاباً مدرسياً، وقد ضمّن الباحث دراسته تحليلاً عميقاً للكتب المدرسية اليهودية، ورأى أنها قادت إلى تكوين أفكار مسبقة عن العربي الموصوف في الكتب بالغش، والتخلف، والسرقة، واستحالة التعايش معه..(٦).

إنّ تعليم اللغة العربية في فلسطين ١٩٤٨م (إسرائيل اليوم) ، يواجه مصاعب جمّة جراء محاربة اليهود للتاريخ العربي، وسعيهم إلى تشويه الحقائق والإساءة إلى المعتقدات(٧) والتضييق على من تبقى من السكان العرب الذين يخضعون لقوانين دولتهم، وكأن هذه الدولة لا تريد الاعتراف بوجود ما يمتّ إلى العرب والعربية بصلة، حتى لو كان جزءاً من النظام السياسي في الدولة.

ومن الأمثلة على هذه المصاعب أننا نجد استعمال العربية قاصر على أمور الحياة اليومية بين المواطنين العرب، أما في مرافق الحياة الرسمية فلا تستعمل كما هو الحال في المحاكم والدوائر الحكومية، إذ يوجد سيطرة تامة للغة العبرية، وهو ما يسمى بالتآكل اللغوي أو الخسارة اللغوية، ويشير بالتالي إلى تراجع في اللغة العربية العامية والفصحى سواء أكان ذلك في المبنى (المفردات والقواعد) أم في مجالات استعمالها(٨).

أصبح للغة العبرية سيطرة واضحة في مناحي الحياة العامة، ليس في المناطق التي يسكنها اليهود؛ بل في المناطق العربية أيضاً، فنجد في أسماء الشوارع والحارات واللافتات والإعلانات وعيادات المرضى والمكاتب بروزاً للغة العبرية.

وغدت اللغة العبرية تؤدي وظيفة رمزية تنعكس فيها دلالات جديدة، أصبح كثير من العرب مخدوعاً بها؛ فصارت تستعمل على اللسان العربي للاعتقاد أنها إحدى وسائل التحديث في المجتمع العربي، وأن استعمالها يشير إلى المكانة العالية للأشياء، وأن مستعمليها مستعدون لفتح نافذة على المجتمع الإسرائيلي(٩).

لقد استخدمت إسرائيل جهاز التعليم العربي أداة لمراقبة العرب والسيطرة عليهم، ويقول بعض الباحثين مثل «إيان لوستيك» وسامي سموحة وغيرهما أن نقطة الانطلاق في تحديد السياسة اتجاه العرب وفقاً لمفهوم «بن غوريون» كانت هي ما قد يفعله العرب، وليس ما يفعلونه. هذه المقولة التي تعمل على استغلال التعليم سياسياً من أجل السيطرة على الأقلية العربية في إسرائيل وإخضاعها للمراقبة تتجسد في تدخل جهاز «الشاباك» في عملية تعيين المديرين والمشرفين التربويين العرب؛ لذا فالمواطن العربي الذي يحمل شهادة

لا يمكنه أن يعثر على عمل في السوق الإسرائيلي بسهولة دون أن يتقن اللغة العبرية؛ لأن اللغة العبرية أساسية لمعظم المهن، وأداة للحصول على الثبات الاقتصادي، وهي مهمة في كل المناطق التي يسيطر عليها اليهود، وبخاصة في القدس الشرقية، فهناك ينظر إليها من قبل اليهود أكثر من مجرد لغة، إذ تعدّ رمزاً لدولة إسرائيل..(١٠).

واقع اللغة العربية في المدارس اليهودية:

لم تحظ اللغة العربية باهتمام كاف في المدارس اليهودية كي تكون موضوعاً إلزامياً للطلاب اليهود؛ لأن الاحتكاك بين الأَقلية العربية والأغلبية اليهودية محدود، فمعظم الاحتكاك يتركز في أماكن العمل والمكاتب الحكومية والجامعات، ويضاف إلى ذلك الفصل في التعليم بين المدارس العربية واليهودية، كل ذلك يجعل طريق اللغة العربية بين الطلبة اليهود طريقاً ضيقاً تعتريه كثير من المصاعب، على الرغم من أن نسبة كبيرة من اليهود عاشوا في البلدان العربية ويعرفون اللغة العربية غير أن سياسة الدولة في إسرائيل لم تولِ اللغة العربية العناية اللازمة بعد.

وتعود بداية مسألة تعليم اللغة العربية في المدارس اليهودية –كما يرى بعض الباحثين– إلى بداية التاريخ الصهيوني بعد عام ١٩٠٠م، وقد ارتبط ذلك بالأفكار التي نوقشت حول علاقة اليهود بالسكان العرب في فلسطين، وقد وجد في تلك الفترة تياران؛ الأول: طالب بالمنهج الدمجي، وأكد العلاقة بين اليهود والعرب، ودعا إلى التعاون والتعايش، وجعل ذلك هدفاً أساسياً. وقد لخص «جوتمن» هذا المنهج بقوله: «إن تعلم اللغة العربية هو جزء من الصهيونية، وجزء من الرجوع إلى اللغة العبرية، وإلى الشرق السامي الذي برمته من ناطقي اللغة العربية، ونأمل عندما يدخل أبناؤنا حلبة الحياة أن يشعروا بالبيت (ليسوا غرباء) ويكونوا مزودين باللغة العربية»(١١).

أما التيار الآخر فيتبنى المنهج الانفصالي الذي يؤيد تطبيق فكرة الانفصال الحضاري بين العرب واليهود، ويحذر من دمج اليهود بالحضارة العربية، ويرى أن تعلم العربية غير ضروري، وأن الحضارة العربية متدنية من حيث المكانة، يقول «زئيف جبوتنسكي»: «لا يوجد لليهود ما هو مشترك مع ما يسمى بالشرق»(١٢) . ولا يخفى على المطلع على سياسة اليهود أن مثل هذه الدعوات على اختلافها تحمل أغراضاً متعددة، لصالح اليهود بالدرجة الأولى، فهو يسعون للانخراط في المحيط العربي بكل السبل، وتعلم العربية واحد منها. وإن كان الهدف الأكبر وفق ما أرى هو تيسير السيطرة على العرب، وضمان المستقبل لليهود.

وبالتالي، فقد بقيت اللغة العربية موضوعاً اختيارياً للطلاب اليهود حتى آخر الثمانينيات من القرن الماضي إلى أن أعلن الوزير السابق «اسحق نافون» أن اللغة العربية

موضوع مفضل، فخصصت الميزانيات لأهداف تعليمها في المدارس اليهودية. وفي عام ١٩٨٨م قرر الوزير «نافون» تحويل اللغة العربية إلى مادة إلزامية(١٣)* في الصف السابع والثامن والتاسع، وبقاءها اختيارية في بقية الصفوف التي تلي الصف التاسع(١٤).

وبما أن تعليم اللغة العربية في المدارس اليهودية تأثر بصورة العربي، تلك التي قُدِّمتْ لليهود في وسائل إعلامهم ومناهجهم الدراسية، وبدت مشوهة تثير الكره والعداء، فقد جعلت هذه الصورة نسبة الطلبة اليهود الذين يختارون دراسة اللغة العربية في تناقص مستمر، وقد بيّنت إحدى الدراسات أن (٥٪) فقط من طلبة الأول الثانوي من اليهود يختارون تعلم اللغة العربية و (٤٪) فقط يختارونها من طلبة الثاني الثانوي(١٥).

وهذا الوضع يكاد ينطبق على كليات اللغة، والآداب، والدراسات الإسلامية الآخذة في التقلص والانحسار بعد انتفاضة الأقصى واحتدام المواجهة بين الفلسطينيين وجنود الاحتلال في الضفة والقطاع. ووصل الأمر إلى أن أصبحت برامج التلفاز الإسبانية والغربية عامة هي المفضلة عند اليهود بعدما كانت المحطات العربية وما تبثه من أغانٍ وبرامج هي التي تحظى باهتمامهم بشكل عام(١٦).

لقد كان للوضع السياسي بين الفلسطينيين واليهود أثره السلبي في تعلم اللغة العربية في المدارس اليهودية؛ فتروي إحدى المعلمات «ميري أوحيون» أنها كانت حين تدخل إلى الصف في السنوات الأخيرة –أثناء انتفاضة الأقصى ٢٠٠٠م– كان الطلاب يثيرون الشغب ولم تكن تتمكن من تعليم أي شيء، وكانت إدارة المدرسة تطلب إليها أن تدخل الصف وتتحدث إلى التلاميذ وتشرح لهم الوضع الذي يمرون به، وتصف حالها كأنها تقوم بدور سفيرة للعالم العربي(١٧).

وفي دراسة لبعض الباحثين اليهود، كان هدفها استطلاع موقف طلبة المدارس اليهودية من تعلم اللغة العربية، أبدى (٣٤٪) من الطلبة عدم رغبتهم في تعلمها؛ لأنهم لا يحبون هذه اللغة، ورأى (٣٠٪) أن انعدام مستقبل لهذه اللغة في إسرائيل هو السبب في إحجامهم عن تعلمها، أما الباقون فأيدوا تعلمها لأنها وسيلة اتصال مع جيرانهم العرب(١٨).

وفي مطلع القرن الحادي والعشرين تشكلت لجنة من بعض المواطنين العرب واليهود تحمل اسم «مبادرات صندوق إبراهيم»، وتهدف إلى جعل اللغة العربية جسراً ثقافياً بين اليهود والعرب، وترى أن إتقان اللغة العربية من قبل اليهود سيخفف من مخاوفهم، ويعيد إليهم صورة العربي الصحيحة غير تلك التي قُدّمت لهم من قبل أقلام يهودية سوداء، وتهدف

هذه المبادرات إلى البحث عن سبل للتعايش بين اليهود والعرب، وذلك عن طريق تعليم اللغة العربية للطلبة اليهود في الصفوف الابتدائية، وقد ضمّ هذا المشروع ست عشرة مدرسة في حيفا وكرمئيل، وهو في توسع مستمر[١٩].

اللغة العربية في منهاج المدارس اليهودية الحكومية والدينية:

يعدّ تدريس اللغة العربية في المدارس اليهودية موضوعاً اختيارياً للطلبة اليهود بعامة، وأصبح إلزامياً في المرحلة الإعدادية أي في الصف السابع والثامن والتاسع، ثم أعيد ليكون اختيارياً مرة أخرى قبل أكثر من سنة تقريباً. وهذا مخالف لما يقوله واضعو المناهج في إسرائيل من أن العربية لغة رسمية؛ إذ أنها لا تعامل معاملة اللغة العبرية أو الإنجليزية. ويمكن ملاحظة ذلك بالنظر في أمرين: الأول أن هذه اللغة لا يسمح بتدريسها لغة إلزامية في المدارس اليهودية على اختلاف مراحلها. والثاني أن هذه اللغة غير مستخدمة في المحاكم ومرافق الحياة الرسمية، بل إن استعمالها قاصر على (٢٠٪) من العرب الذين يخضعون لحكم دولة إسرائيل... بينما تدرس اللغة العبرية إلزامياً ابتداءً من الصف الثالث في المدارس العربية التي تخضع لوزارة المعارف الإسرائيلية؛ ليكون التمييز واضحاً بين تبني تعليم اللغتين العربية والعبرية هناك.

إنّ مادة اللغة العربية المقدمة للطلبة اليهود تهدف إلى تمكينهم من ممارسة عمليتي القراءة والكتابة، وتعريفهم بأبرز مفردات المحادثة المستعملة في الحياة اليومية، واطلاعهم على بعض أنماط الصور عن الحياة العربية، ومن أجل الوقوف على طريقة التعليم المتبعة عندهم لا بدّ من معرفة الموضوعات التي تعرضها وزارة المعارف والثقافة في مادة اللغة العربية للطلبة اليهود، سواء في المدارس اليهودية التي تتبع الحكومة الإسرائيلية أو في المدارس الدينية المخصصة لليهود المتدينين. **وسنقف على نوعين من المناهج**: واحد يخص المدارس المتدينة وهو للصفوف الإعدادية، وفيه دقة في اختيار الموضوعات وتركيز على قواعد اللغة العربية، والآخر يخص منهاج المدارس الحكومية للمرحلة نفسها.

يولي اليهود المتدينون تعلم اللغة العربية بعض الاهتمام، ولعل السبب في ذلك يكمن في رغبة هؤلاء المتدينين في تعلّم اللغة العربية التي جاء بها القرآن العظيم؛ ليتسنى لهم الاطلاع على تراث العرب وحضارتهم، حتى يتمكنوا من التعامل معهم بوعي وإدراك. يقول «شلومو آلون» الذي كان مسؤولاً عن تعليم العربية في إسرائيل وهو صاحب (الطاقية الدينية) الزرقاء وصاحب الخبرة التي تمتد لأربعين عاماً في الجهاز التربوي أن «اللغة العربية هي الحيوية النشطة في منطقتنا..... حيث تعتبر ثقافة غنية ومدهشة لحياتنا هنا..»[٢٠].

ويبدو حرص هؤلاء المتدينين على تعلم اللغة العربية بشكل صحيح واضحاً كما يظهر في المنهاج الذي أعدوه للصفوف الإعدادية مقارنة بالمنهاج الذي قررته الحكومة الإسرائيلية لمدارسها، **ومن أجل بيان ملامح هذا الاهتمام سنقف عند أبرز الموضوعات التي يعالجها المنهاج في تلك المدارس بنوعيها، ونوضحها على النحو الآتي:**

أ- تعليــم الحــروف:

تعتمد طريقة منهاج اللغة العربية في مدارس اليهود الحكومية في الصفوف الإعدادية بشكل أساسي على النصوص القصيرة، فهي تعنى بالحروف ومواضعها من الكلمات، ففي الدرس الأول من الوحدة الأولى مثلاً نجدهم يعرضون حروف العربية جميعها، ثم يبدأون بعرض هذه الحروف في كلمات في بقية الدروس، ويستعمل الكتاب اللغة العبرية أكثر من العربية(٢١).

وتبدو الصورة مختلفة في المنهاج الذي وضعه اليهود المتدينون؛ إذ نلاحظ في الكتاب الأول أن الدروس التي يشتمل عليها وهي خمسة عشر درساً تُعنى أكثر ما تعنى بطريقة رسم الحرف العربي، وقد قسمت هذه الحروف إلى مجموعات مختلفة في العدد، بحيث يشتمل كل درس على عدد منها، ولعل واضعي الكتاب حين قسموا مجموعات الحروف قسّموها وفق طريقة التشابه في الرسم على الأغلب، فنجد «د، ذ، ز، ر، و، ا» تقع في الدرس الأول في مجموعة واحدة، وكذلك حرفا « ل، ك» في درس، و « س، ش» في درس، و «ص، ض»... الخ.

ولعل الهدف من ذلك هو تعليم الطالب طريقة كتابة الحرف تعليماً صحيحاً؛ لأن شكل الحرف حين يكون متصلاً يختلف عن شكله حين يكون منفصلاً مثل حرف الدال: دار– يدور... ويتم عرض رسم الحروف والكلمات بنوعين من الخطوط هما: النسخ والرقعة .

ففي الدرس الأول يشار إلى طريقة رسم الحركات، وتُستعمل الألوان ليميز الطالب بين الفتحة والضمة والكسرة، ويتمكن من ضبط حروف الكلمة ضبطاً صحيحاً. ولا ينسى واضعو الكتاب الإشارة إلى علاقة الحركات بحروف العلة، وقد أتوا على ذلك من خلال الأمثلة بكلمات نحو: دَ – دَار، دُ – دُور...(٢٣)، وجلّ الكلمات التي ترد في الدروس تأتي مضبوطة الحركات مما يسهّل على الطالب نطقها بشكل صحيح.

ولعل المنهج المتبع في عرض حروف العربية واحد في دروس الكتاب جميعها، فحين تُقدم مجموعة الحروف في كل درس يُبدأ بعرض الأمثلة من الكلمات التي يكون الحرف المقصود تعليمه جزءاً من حروف هذه الكلمة، ويعرض الحرف في الكلمة متصلاً ومنفصلاً ليتبين الطالب طريقة رسمه في كل أشكاله. ونضرب مثلاً على ذلك بحرف الباء، فلهذا

الحرف أربعة أشكال: أول الكلمة، وفي وسطها، وفي آخرها، غير أنه حين يقع آخر الكلمة يكون له شكلان: متصل ومنفصل، **وقد عرضت طريقة رسمه على النحو الآتي**[٢٤]:

بـ ـبـ ـب ب

باب أبواب ـــــ بباب

وبعد عرض الكلمات التي يكون الحرف واحداً منها، نجد عدداً من الطرق لتعزيز تعلم الحروف ونطقها بالشكل الصحيح؛ فيستعان بالصور كي يقوم الطالب بالتعبير عن المنظر بكلمة تكون حروفها قد سبق له أن تعلمها، كما نجد بعد حرفي الألف والباء صورة لباب منزل ملونة يكلّف الطالب بالتعبير عنها. ونجد في موضع آخر من التدريبات مجيء الكلمات مكتوبة بحروف منفصلة كي يقوم الطالب بإعادة كتابتها في كلمات نحو:

ب ا ب ، أ ب و ا ب... الخ.

ومن الطرق أيضاً أن يختار الطالب الكلمة المناسبة من مجموعة كلمات، ويضعها في الفراغ مثل: (وداد، داود، رباب) وعلى الطالب أن يختار رباب؛ لاشتمالها على الباء. ويلاحظ تكرار الكلمات في غير تمرين وذلك من أجل تعزيز فهم الطالب للحروف وإكسابه القدرة على القراءة السريعة للكلمات كما نجد في تمرين (٥) وتمرين (١٠) الخاص بإعادة كتابة الحروف المنفصلة في كلمات، وتمرين (٦) وتمرين (١١) الخاص باختيار الكلمة المناسبة للفراغ[٢٥]، فالكلمات مثل: رباب، باب، تراب، أوروبا... نجدها ضمن كلمات تلك التمارين.. وهذه الطريقة متبعة في باقي الدروس.

إن الهدف من هذا الأسلوب تعزيز هدف القراءة والتدرب عليها؛ لذا يؤتى بمجموعة كلمات في آخر كل درس ويكلف الطالب قراءتها، وتكون هذه الكلمات مؤلفة من حروف تعلمها الطالب في الدروس السابقة، لذا يلحظ اختلاف الكلمات وتعددها تبعاً لعدد الدروس التي تلقاها الطالب.

وتتطور عملية تدريب الطالب على القراءة بالانتقال المتدرج من الحروف المنفصلة فالكلمات، فالعبارات، ثم إلى الفقرات، وانتهاء بالنصوص. ولعل هذا الأسلوب قد وضع لمساعدة الطالب اليهودي –الذي لا يعرف عن العربية شيئاً– على تعلم اللغة بيسر وسهولة، وتجنباً لمشاعر اليأس والإحباط الناتجة عن صعوبة تعلمها، لذا نجد النصوص تأتي متأخرة قليلاً بعد الدرس وبعد أن يكون الطالب قد تعلم خمسة عشر حرفاً، وللدلالة على سهولة النصوص، نجد أن كلماتها تأتي مكررة في تدريبات سابقة مما يسهّل على الطالب قراءتها دون صعوبة.

وإذا كان الكتاب الأول لمدارس المتدينين يختص بتعليم الطالب الحروف كتابة وقراءة، فإن الكتاب الثاني لمدارس المتدينين اليهود يقوم على عرض النصوص منذ البداية، وهذا يدل على أنّ المنهاج محكم البناء، مترابط في المضمون، لذا نلحظ اختلافاً في جوهر التدريبات في الكتاب الثاني، وذلك بانتقالها من الاعتماد على القراءة والتمييز بين الحروف –كما كان في الكتاب الأول– إلى التفكير واسترجاع المعرفة السابقة والقياس والمقارنة كما جاء في الكتاب الثاني. ومن الأمثلة على ذلك أنه في كل درس من الكتاب الثاني يكلّف الطالب بالبحث عن كلمات تبدأ بحرف الهمزة أو الباء أو التاء.... وهذا يتطلب عملية عقلية وقدرة على التعبير بالعربية، ويسمى هذا النوع من التدريبات وفق ما هو موجود في الكتاب ب «حروف الهجاء» ونعرض مثاله(٢٦) على النحو الآتي:

تمرين (١١) حروف الهجاء

أضف ثلاث كلمات أو أكثر (من عندك):

	أ	ب	ت	ث
١	أب	بَدَأَ	تُفّاحَة	ثَلاَث
٢	أكَلَ	بَعْدَ	تِلْميذ	ثَلْج
٣	أمَامَ	بَلَد	تَمْر	ثَلاّجَة

وفي كل درس تتغير الحروف، حتى إذا ما وصلنا آخر درس يصبح الطالب قادراً على نطق عدد أكثر من الكلمات التي تتشكل منها حروف العربية.

وفي الكتاب الثاني تظهر الأسئلة الإنشائية التي لم تكن موجودة في الأول، والصور المتنوعة التي يكلف الطالب بالتعبير عنها باللغة العربية، ونجد بعض التدريبات التي يكلّفُ الطالب إعادة كتابة نص محدد على دفتره الخاص، ونرى كذلك عشرات الأمثال العربية التي كتبت بخط الرقعة الأسود العريض في مستطيل منفرد، وكأن تطور هذه التدريبات يأتي مواكباً للهدف من تعلم اللغة العربية وخروجه من دائرة الكتابة والقراءة إلى تعريف الطالب بأمورٍ عن حياة العرب، كالأمثال الشعبية التي يستعملونها على سبيل المثال.

بـ تعليم الموضوعات الصرفية والنحوية والصوتية والدلالية:

يمكن وصف المنهج المتبع في تعليم اللغة العربية في مدارس اليهود الحكومية والدينية بالعمومية والدمجية، وهو قائم على التشابه في عرض أمور النحو والصرف مع تميز في منهاج المدارس الدينية. في كلا النوعين من تلك المدارس لا يلحظ الباحث دروساً مستقلة تقدم موضوعاً نحوياً أو صرفياً؛ لأن تقديم اللغة حروفاً وكلمات وجملاً وقواعد لا

يتأتى منفرداً ومنفصلاً عن غيره مرة واحدة، بل يسار إليه بدقة ورفق على مراحل تبدأ من رسم الحرف ونطقه، وبخاصة في المدارس الدينية.

لكن الشمول والتكامل الذي نعنيه هنا يظهر في طريقة تعليم الحروف، وهو شمول وتكامل لا يكتفي ببيان طريقة رسم الحرف ونطقه فقط، بل يُعَرّجُ على التحولات التي قد تعرض للحرف من جزء أصيل في تركيب الكلمة إلى حرف وُضِعَ ليدل على فائدة جديدة كأن يقع ضميراً أو علامة تأنيث أو جمع... وفي هذا التحول عرض للموضوعات الصرفية والنحوية.. ولكي يتضح الأمر نضرب مثلاً على تعليم حرف الياء في المدارس الدينية، إذ نجد واضعي المنهاج قد أشاروا إلى أن هذا الحرف الذي قد يقع أصلاً في الكلمة منفصلاً ومتصلاً نحو «تين – علي – سوي»، قد يكون ضميراً أو للنسبة نحو:

«بابي – درزيّ»، فالياء في «بابي» ضمير متصل، وفي درزيّ ياء نسبة.

وكذا الحال في سائر الحروف التي تقع أصلاً ويجوز أن تأتي ضميراً متصلاً نحو: الألف، الواو، النون، الكاف، الهاء، أو تقع علامة تأنيث نحو التاء مبسوطة أو مربوطة، أو تقع علامة جمع كالواو والتاء. في منهاج المدارس الحكومية الجزء الأول، تصبح العبارات والنصوص القصيرة هي مفتاح تعلم الحرف الذي قد يكون أصلاً في الكلمة أو يكون وُضِعَ لبيان علامة أخرى.

إن طريقة منهاج المدارس الدينية تعمل على الإفادة من الحروف التي تمرّ في كل درس لتعليم موضوع جديد. فإذا كان تعليم حرف الياء يستوجب ذكر الضمير المتصل فإنّ تعليم حرف الهاء يفتح المجال إلى التنويه بكثير من الموضوعات؛ فالهاء تقع أصلاً في الكلمة، وتقع ضميراً متصلاً، لكن وقوعها أصلاً يستوجب الولوج إلى ما تتصل به نحو: هو– هي، هما، هم– هنّ، وفي ذلك حديث عن ضمائر الغائب، وتكون أصلاً في: هذا– هذه، هؤلاء، وفي ذلك حديث عن أسماء الإشارة، ثم تجمع الحروف التي سبق أن مرّ بها الطالب ويؤتى بها في مقامها، كما هو الحال عند الحديث عن الهاء والضمائر التي تبدأ بهذا الحرف، فنجد واضعي المنهاج في المدارس الدينية يضيفون إليها ضمائر نحو: أنا– أنتَ– أنتِ... ثم نجد بعض التطبيقات على إسناد بعض الأفعال إلى الضمائر نحو: هو ذهَبَ– هي ذهَبَتْ...[٢٧]، ومع نهاية الدرس الخامس عشر من الكتاب الأول في المدارس الدينية يكون الطالب قد تعرف عدداً من الموضوعات النحوية والصرفية... المختلفة، وفي الكتاب الثاني تُعرَضُ هذه الموضوعات بتوسع واضح بتغيير أشكال التدريبات والفوائد اللغوية، **ويمكن أن نضرب بعض الأمثلة على ما يقدّم للطالب اليهودي من موضوعات نحوية وصرفية وصوتية**

ولالية، وذلك على النحو الآتي:

١. تعليم الضمائر:

يبدأ الحديث عن الضمائر في مدارس اليهود الحكومية منذ الدرس العاشر، حين يأتي المؤلفون بكلمات يضاف إليها الضمير المتصل مع رسم الضمير بخط مميز نحو:

دار ــ داري... يد ــ يدي... (٢٨)

ويشار إلى بعض الضمائر المنفصلة نحو: [أنا، أنتَ، أنتِ] في الدرس السادس عشر(٢٩) من أجل تعليم حرف النون، وبيان أنه جزء من هذه الضمائر على النحو الآتي:

أنا أنتَ أنتِ

نـ

بينما نرى الأمر مختلفاً في مدارس المتدينين، إذ يعرضون الحرف أولاً ويتعرفون منه على الضمائر وبشكل متدرج فنلحظ في الكتاب الأول عندهم أن أول إشارة إلى الضمائر تبدأ في الكتاب من الدرس الثالث مع بدء عرض الأمثلة على الكلمات التي تقع فيها الياء، فيفيد الطالب أن الياء تكون جزءاً من الكلمة وتكون ضميراً ليس من أصل الكلمة، ثم يستمر الحديث رويداً رويداً في كل من الدرس الرابع والسادس والتاسع والثالث عشر والخامس عشر من الكتاب الأول.

إن تعليم الطالب المتدين موضوع الضمائر ليس قاصراً على ذكرها فقط، وبيان أنواعها، بل نلحظ في الكتاب الأول أن الهدف الأكبر هو تمكينه من معرفة هذه الضمائر وإكسابه الخبرة الأولية في إسناد بعض الكلمات إليها نحو: كتابي، كتابه، كتابها، كتابهم، كتابهنّ... ثم تأتي مرحلة إسناد بعض الأفعال كما نجد في تدريب(٣٠) الذي يكلف الطالب بإسناد الفعل المشار إليه بين قوسين وفق الضمير الموضوع في بداية العبارة، ونعرض بعضاً منه على النحو الآتي(٣١):

- هُمْ (أَكَلَ) ــ في هذا المطعم.
- أنا (دَرَسَ) ــ في هذه المدرسة.
- هنّ (شَرِبَ) ــ القهوة هنا ثم (ذَهَبَ) ــ.

وفي الكتاب الثاني عندهم يضاف إلى مهارة إسناد الأفعال إلى الضمائر إسناد الحروف وبعض الظروف بدءاً من الدرس الأول، وقد أُتِيَ بالظرف (مع) وبحرفي الجر (ب، في) في جدول واحد، وتم إسنادها إلى سائر الضمائر نحو(٣١):

- مع: معي، معك (للمذكر والمؤنث) ، معه، معها، معنا، معكم، معكنّ، معهم، معهنّ.
- ب: بي، بك (للمذكر والمؤنث) ، به، بها، بنا، بكم، بكنّ، بهم، بهنّ.
- في: فيّ، فيك (للمذكر والمؤنث) ، فيه، فيها، فينا، فيكم، فيكنّ، فيهم، فيهنّ. ويلحظ أن الذين وضعوا مادة الكتاب قد جعلوا عنوانه «حروف الجر» وقد فاتهم أن «مع» ظرف وليس حرف جر، كما نصت على ذلك كتب العرب النحوية[٣٢] .

وأضيفت في الدرس الثاني حروف جرّ أخرى، وأسندت إلى الضمائر بالطريقة السابقة[٣٣]، ثم نرى تدريبات متعددة تكلف الطالب بإسناد الأفعال الماضية أو المضارعة أو الأمر إلى الضمائر. وعملية إسناد الأفعال إلى الضمائر تبدأ أيضاً على مراحل؛ ففي الدروس الأولى تسند الأفعال الثلاثية، وبعدها بزيادة حرف ثم حرفين فثلاثة أحرف. بينما الأمر كله يختلف في مدارس اليهود الحكومية، فلا نرى غير تدريب واحد يكلف الطالب بأن يدخل الضمير المناسب للفعل المكتوب اعتماداً على خبرته السابقة نحو[٣٤]:

أنا أَنْزِلُ ..... تَنْزِلُ ..... يَنْزِلُ ..... نَنْزِلُ

..... أَزورُ ..... تَزورُ ..... يَزورُ ..... نَزورُ

ولعل الهدف العام من إهمال تعليم الضمائر بطريقة المتدينين هو أن يكتسب الطالب بعض المفردات ويتمكن من استعمالها حتى يفهم عليه الطرف الآخر (العربي)، وليس ليتعلم هذه اللغة كتابة وقراءة كلغة رسمية في الحياة .

٢. المفرد والجمع واسم الفاعل والمفعول:

قد يتساءل بعضنا: ما علاقة المفرد والجمع باسم الفاعل والمفعول؟ أجل، في العربية نقسم الجموع إلى جمع تكسير وجمع مذكر سالم ومؤنث سالم، ويتعلم طلابنا هذا الموضوع منفصلاً عن موضوع المشتقات الذي يشتمل على اسمي الفاعل والمفعول، لكن الأمر يختلف في منهاج اللغة العربية الموضوع للطلبة اليهود المتدينين؛ فطريقتهم على ما تشتمل عليه من غرابة غير أنها كثيرة الفائدة، فهم يبدأون بتعليم الحرف ثم الكلمة ثم الجملة فالنص كما أشرنا سابقاً، ومن الكلمة يدخلون إلى الحديث عن الجمع، ونظراً لتعدد المواضيع في اللغة العربية وتداخلها وترابطها جعلوا الكتاب الأول قاصراً على تعلم الحروف والكلمات ضمن منهج لا يؤدي إلى تعقيد الطالب، فأشاروا إلى بعض موضوعات النحو والصرف إشارات قليلة، وكأن المقصود أن يلمّ بها الطالب في هذه المرحلة.

لذا نجدهم يشيرون إلى جمع التكسير وجمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم في الكتاب الأول إشارات بسيطة سهلة لارتباط تعليم المفرد والجمع بعدد الحروف التي

يتعلمها الطالب، ففي مجموعة الحروف الأولى التي تُعلَّم في الدرس الأول نجدهم يذكرون بعض الجموع في أثناء عرض الكلمات التي يقع فيها الحرف نحو: باب – أبواب...(٣٥)، ومع كل درس نلمح طائفة أخرى من المفردات وجموعها، ويوضع بين المفرد وجمعه حرف الجيم بين قوسين دلالة على الجمع كما نجد في الدرس السادس من الكتاب الأول:

- تِلْميذ (ج) تَلاَميذ
- أُمّ (ج) أُمَّهَات
- مَكْتُوب (ج) مَكَاتِيب
- يَوْم (ج) أَيَّام

وفي الدرس السابع تبدأ الإشارة إلى جموع التكسير وجمع المؤنث السالم على النحو الآتي:

- كتاب– كُتُب مَدينَة– مُدُن (فُعُل)
- بَيْت– بُيُوت مَلِك– مُلُوك (فُعُول)
- كَبير– كِبَار ثَوْب– ثِيَاب (فِعَال)
- وَلَد– أَوْلاد باب– أَبْواب (أَفْعال)

وبعد ذلك يشار إلى علامة جمع المؤنث السالم بخط أحمر: ا ت

- (وزير) وزيرة– وَزيرات
- (يَهُوديّ) يَهوديّة– يَهُودِيّات....... الخ.

ونجد في موضع آخر من الدرس التاسع إشارة إلى جمع المذكر السالم:

- مُعَلّم (ج) مُعَلّمون
- مُمَثّل (ج) مُمثّلون

ووضعوا في الهامش الواو والنون بخط أزرق ليدلوا على أن ذلك علامة جمع.

ويمضي عرض جمع التكسير وجمعي المذكر والمؤنث السالمين على هذه الطريقة في باقي الدروس من الكتاب الأول.

وفي الكتاب الثاني عندهم نجد الأمر في غاية الدّقة في العرض، فنراهم يعالجون موضوع الجمع وفق عدد حروف الفعل وبنائه، وذلك بدءاً من الدرس الرابع، فنجدهم

يضعون عنوانَيْن في إحدى أوراق التدريبات نعرضها على النحو الآتي(٣٦):

* وزن فَعَـلَ

اسم الفاعــل

فَعَلَ- فـاعـل

ذاهب- ذاهبون

ذاهبة- ذاهبات

وفي الأسفل نجد:

فُعّــال: عُمّال، طُلاّب، رُكّاب، تُجّار، ....

ويفهم مما تقدم أنهم يدرّسون الجموع بناء على عدد أحرف الفعل، وفي هذه الطريقة يدرسون اسمي الفاعل والمفعول وصياغته من الفعل الثلاثي. لذا تأتي بقية الدروس في الكتاب الثاني لتستعرض أشكال الجمع وفقاً لعدد حروف الفعل ووفقاً لطريقة صياغة اسمي الفاعل والمفعول نحو(٣٧):

جمع المذكر السالم والمؤنث السالم:

من وزن: فَعَلَ

- لاعب- لاعبون لاعبة- لاعبات (على وزن فاعل)
- مطلوب- مطلوبون مطلوبة- مطلوبات (على وزن مفعول)

«اسم الفاعل والمفعول من غير الثلاثي»

من وزن فَعّلَ

- مُعَلِّم- مُعلّمون مُعّلمة- مُعَلّمات (على وزن مُفَعِّل)
- مُوَظَّف- مُوَظَّفون مُوَظَّفة- مُوَظَّفات (على وزن مُفَعَّل)

ويتم عرض باقي الأوزان ك: أَفْعَلَ، فاعَلَ، تَفعّلَ، تَفاعَلَ، افْتَعَلَ، اسْتَفْعَلَ... الخ بالطريقة السابقة نفسها.

في المدارس اليهودية الحكومية نكاد لا نعثر على شيء مما هو موجود لدى مدارس المتدينين، هناك إشارة واحدة إلى المثنى وجمع المذكر والمؤنث السالمين جاءت على النحو الآتي(٣٨):

أُردُنيّ والِد لبنانيّ إيرانيّ

ا+ ت (إشارة لجمع المؤنث)

أردُنيّات والدات لُبْنانيّات إيرانيّات

و+ ن (إشارة لجمع المذكر)

أردنيّون إيرانيّون لبنانيّون بوّابون

ا+ ن أو ي+ ن (إشارة للمثنى)

وَلَدانِ وَزيرينِ يَوْمانِ بَلَدانِ

ونلحظ أنهم لم يأتوا بجمع المذكر من (والد)، وكتبوا مكانه في آخر الجموع «بوابون».

٣. أسماء الإشارة والاستفهام والموصول:

لا نعثر في مدارس اليهود الحكومية على فوائد أو تدريبات مخصصة لأسماء الإشارة أو الاستفهام أو الموصول، وإنما هي كلمات عابرة في جمل تأتي دون الإشارة إلى خصوصيتها إلاّ في مواضع نادرة منها موضع اشتمل على صور؛ منها صورة للدينار الأردني وكتب أسفل الصورة: «هذا دينار أردني» وصورة لملك الأردن وهو يصافح الراحل حافظ الأسد كتب تحتها: «هذا هو ملك الأردن عبد الله يصافح رئيس سوريا الراحل»[٣٩].

وفي درس آخر بعنوان «القاهرة» أشير بعده إلى حرف الهاء، وعُرضت مجموعة كلمات تبدأ بالهاء منها «هذا»[٤٠]. أما أسماء الاستفهام فترد بعيد النصوص ضمن أسئلة توجه للطالب لقياس فهمه للدرس، وورد اسم الاستفهام «أين» في موضع مستقل للدلالة على حرف النون [٤١]، أما أسماء الموصول فلا ذكر لها إلاّ في النصوص والأسئلة ودون تخصيص.

أما في المدارس الدينية فالأمر مختلف، فالمنهج الذي ساروا عليه في تعليم الضمائر والمفرد والجمع بقي مستعملاً في أسماء الإشارة والاستفهام والموصول.

وتكاد الطريقة التي تعرض بها هذه الأسماء تشبه طريقة معالجة الموضوعات السابقة مع اختلاف المسمى، لذا نجد أن أول ظهور لأسماء الإشارة يبدأ في الكتاب الأول من تعليم حرف الهاء «هذا– هذه» وكذا حرف الاستفهام «هل»، وذلك لاشتمال هذه الكلمات في أولها على حرف الهاء[٤٢]، ويتسع الحديث بعد ذلك قليلاً بزيادة عدد الحروف التي تعلمها الطالب، فنقرأ في تدريبات الدرس السادس عرضاً لبعض أسماء الاستفهام نحو: ماذا، ما، من، أين[٤٣]، ثم نجد في التدريب الرابع من الدرس نفسه بعض أسماء الاستفهام، وقد جاءت حروفها منفصلة، وقد كُلّفَ الطالب بتوصليها وقراءتها، وفي الدرس الثامن نجد «متى»،

وفي التدريب السادس في الدرس العاشر يُكلف الطالب قراءة الجمل الاستفهامية، وقد كُتِبَ اسم الاستفهام بلون مميز نحو(٤٤):

- ما اسمك يا ولد؟
- مَنْ هذه المعلمة؟
- متى أتى ابنك من القرية؟

وبعد ذلك نجدهم يضيفون «هؤلاء» إلى «هذا، هذه» ويكلفون الطالب بوضع اسم إشارة مناسب في الفراغ نحو(٤٥):

ضع واحداً من أسماء الإشارة «هذا، هذه، هؤلاء» في الفراغ الموجود في العبارات الآتية:

- .... مدرسة عربية و........ المعلمون.
- .... دروز
- .... الخ.

ويلحظ الباحث أن واضعي المنهاج للمدارس الدينية في الكتاب الأول قد اكتفوا من أسماء الإشارة بثلاثة أسماء هي التي ذكرناها، ولم يذكروا شيئاً عن الاسم الموصول، ولعل ذلك يعزز ما ذهبنا إليه من حرص هؤلاء على تقديم المادة بيسر وسهولة ودون استعجال، لذا نجدهم في الكتاب الثاني يتحدثون عن الاسم الموصول فيذكرون «الذي –التي، الذين– اللواتي واللاتي، ويكملون الحديث عن أسماء الإشارة فيذكرون» ذلك– تلك، أولئك.. (٤٦).

ومن الملاحظ أن تعليمهم لهذه الأسماء ليس القصد منه الاستقصاء، بل تعليم طلبتهم ما شاع في الاستعمال على ألسن العامة من العرب، لذا لا نجدهم يذكرون من أسماء الإشارة «ذا، ذي، وذه، وتي، أولاء...» ولا يذكرون من الأسماء الموصولة «اللذان واللتان، اللائي...» التي تحدثت عنها كتب النحو العربي(٤٧). ولعل ذلك عائد إلى أنّ اليهود لا يستعملون هذه الأسماء في لغتهم، لعدم اشتمالها عليها(٤٨).

٤. ما يدخل في المستويين الصوتي والدلالي:

لا يوجد ذكر لموضوعات صوتية أو دلالية في مدارس اليهود الحكومية، عدا عن تقديم الكلمات التي تشتمل على الحرف المراد تعليمه، ولعل الهدف من ذلك ليس صوتياً أو دلالياً بل كتابياً، لبيان طريقة رسم الحرف منفصلاً ومتصلاً فقط. بينما نلمح في مدارس المتدينين شيئاً طريفاً يمكن أن يدخل ضمن علمي الأصوات والدلالة وذلك حين يعرضون

طائفة من الألفاظ المتقابلة نحو:

[طين– تين]، [تابَ– طابَ](٤٩)، و [صامَ– سامَ]، [صورة– سورة]، [صارَ– سارَ]، [صيف– سيف]، [صوت– سوط](٥٠). وقد قصدوا من ذلك تعليم الطالب أن في العربية ألفاظاً تتقارب في أصواتها ودلالتها مختلفة، ونلحظ أن قدماء العرب كالعالم ابن جني قد عالج مثل هذه الألفاظ في باب سمّاه «إمساس الألفاظ أشباه المعاني» إذ نجده يأتي على أمثلة متعددة كقوله: «... ومن ذلك أيضاً سدّ وصدّ، فالسدّ دون الصدّ... ومن ذلك القَسْمُ والقَصْمُ فالقسم أقوى فعلاً من القسم...»(٥١). ويمكن أن يدرس ذلك أيضاً في علم الأصوات؛ لأن هذه الحروف تختلف بين ما يسمى بـ «التفخيم والترقيق»، وهو شائع في العربية؛ ويعرّفه بعض المحدثين بقوله هو «صفة صوتية تنتج عن ارتفاع أقصى اللسان وتراجعه عند الجدار الخلفي للحلق..»(٥٢).

وينتج التفخيم والترقيق عادة عن تقارب الحرفين في المخرج من جهاز النطق، كما نجد ذلك في حروف «[الطاء– التاء]، [الدال– الضاد]، [السين– الصاد]، [الذال– الظاء]، وقد اتفق على ذلك جلّ العلماء من القدماء والمحدثين(٥٣).

ولا نجد لهذا الموضوع وجوداً في الكتاب الثاني ، وكأن الهدف هو أن يعلم الطالب أن الكلمة في العربية قد تتشابه مع كلمة أخرى في النطق لكن المعنى يختلف، وكذا الأمر في العبرية فالصاد حديثاً تلفظ «تَسْ» أو «ts» في الإنجليزية، وكذا الطاء فهي قريبة من صوت الطاء في العربية غير أنهم اليوم يميلون لنطقها مرققة قريبة من صوت التاء، في حين أن السين تلفظ سيناً (٥٤).

هذه أهم الموضوعات اللغوية التي يتعلمها الطالب في المدارس اليهودية في المرحلة الإعدادية، وهي في المدارس الدينية واضحة مرتبة منظمة يقصد إليها، وقد ذكرنا أهمها وهناك موضوعات أخرى كالتذكير والتأنيث والمصادر وحروف الجر(٥٥)* لكنها لا تشغل حيزاً مستقلاً، أو تعدّ موضوعاً لافتاً للنظر، وبخاصة في منهاج المدارس الحكومية، بل تأتي ضمن الموضوعات السابقة، ولعل الحديث عنها يدعو إلى كثير من التكرار وهذا ما لا يستقيم مع البحث.

جـ مضمون النصوص المقدمة في المنهاج:

إن مادة نصوص اللغة العربية الموضوعة للطالب اليهودي تأتي لتعزز فهم الطالب للحروف التي تعلمها كتابة وقراءة، وهي تحمل في ثناياها مادة معرفية أخرى غير اللغوية التي سبق الحديث عنها، هذه المادة المعرفية هي التي تحتاج إلى توضيح في هذا المقام.

إن هذه النصوص تبدو في ألفاظها بسيطة وسهلة؛ لأنها مقدمة للمرحلة الإعدادية، فهي لا تقدم مقالات أو خطب أو تقارير، بل حوادث قصيرة يقوم بها أشخاص يحملون أسماء عربية كما هو الحال في منهاج المدارس الدينية، أما في منهاج المدارس الحكومية فيستعملون أسماء عرب ويهود. ويغلب على مكان هذه الحوادث أن يكون داخل الخط الأخضر كالناصرة ودالية الكرمل وحيفا والقدس وعكا.. الخ.

تختلف مادة نصوص اللغة العربية المقدمة للطالب اليهودي بين منهاج المدارس الحكومية ومنهاج المدارس الدينية، فهو في النوع الأول قائم على النصوص القصيرة التي تهدف إلى تقديم أبرز المفردات الشائعة في حياة المجتمع، كمفردات العائلة «أب، أم، أخ، أخت، خال، عم..»، أو الصحة «بخير وعافية، مريض، مشفى..» أو الزمن «ساعة، يوم، شهر،..» أو أمور الدولة «برلمان، كنيست، حدود، دول، علاقات، سلام، معاهدات..» أو أمور تختص بالإسلام «نبي، قرآن، صلاة، صوم حج..».

ولعل الأمر يختلف في منهاج المدارس الدينية، فمادة النصوص تهتم في الكتابين الأول والثاني بالحياة الاجتماعية، وبتعريف الطالب بعض أمور الإسلام وذلك من خلال نصوص طويلة إذا ما قورنت بالنصوص الواردة في منهاج المدارس الحكومية.

وعلى الجملة، يمكن تعرف أبرز المحاور التي تتناولها نصوص اللغة العربية المقدمة للطالب اليهودي على النحو الآتي:

١. الجانب الاجتماعي:

في منهاج المدارس الدينية تركيز واضح على الجانب الاجتماعي والعلاقات بين أفراد المجتمع، فنجدهم يعرضون لبعض المناسبات كالزيارات التي تتم بين الأقارب[٥٦] أو الأصدقاء بمناسبات كالمرض أو التهنئة أو الاحتفال بعيد الميلاد[٥٧]. وقد تكون هذه الزيارات بين مجموعات من طلبة المدارس[٥٨]. ومن ملامح العلاقات الاجتماعية أيضاً كتابة الرسائل، كما نجد في رسالة يكتبها الطالب إبراهيم إلى صديقه يوسف يطمئن به على أحواله، ويتمنى قدوم العطلة الصيفية ليتسنى لهما قضاء أوقات سعيدة على شاطئ البحر أو في السينما أو اللعب بالكرة...[٥٩]. ونلمح مظهر التعاون والمساعدة عند قطع الشارع المكتظ بالمركبات كما فعلت ليلى حين منعت طفلاً حاول قطع الشارع والإشارة الضوئية حمراء[٦٠]. ونشاهد صورة العائلة العربية التي تسكن القرية وتعنى بأمور الزراعة، وتذهب إلى المدينة لشراء الحاجات، ثم تتنزه على شاطئ البحر، وتعود عند المساء مسرورة راضية[٦١].

أما نصوص المنهاج الحكومي فتأتي قصيرة، تعرض لبعض الملامح الاجتماعية بتركيز ظاهر على ما يتم في المعاملات اليومية كالتعارف وكلمات اللقاء والإهداء كما نجد في بطاقة التهنئة التي أرسلتها «وداد» إلى صديقها «يوسف» ونصها(٦٢):

يا أخي العزيز يوسف

ألف مبروك في عيد ميلادك

«أختك وداد»

وتأتي بعض النصوص لتعرف بالشخص وحاله لترسيخ بعض المفردات نحو:

«اسمي يوسف وبيتي في يافا، أنا من إسرائيل، اسم أبي فريد واسم أمي وفاء، أدرس في مدرسة الأمل، لنا سيارة «مرسيدس»، نسافر يوم السبت من يافا إلى إيلات بالسيارة»(٦٣).

وعلى الجملة، فهذه النصوص وغيرها من النصوص التي تتصل بالأمور الاجتماعية كلها تقدم الشخصية العربية التي تعيش في إسرائيل في صور حسنة؛ فالمواطن ينال حقه في التعليم والرعاية الصحية، ويعمل براحة وهدوء، ويقضي أوقات فراغه في المتنزهات على شاطئ البحر، يمارس حياته الطبيعية كما يحلو له... وعلى الرغم من أنّ هذا قد يكون قابلاً للمناقشة والجدال، فإنه هو الذي يقدم للطالب اليهودي في كل الأحوال.

٢. **الجانب الديني**:

تظهر النصوص الموضوعة للطالب اليهودي الأمور الدينية المهمة التي يلزمه معرفتها في بيئته المشتملة على الأديان الثلاثة: الإسلام والمسيحية واليهودية، لذا نجد اهتماماً ظاهراً بالحديث عن الإسلام سواء أكان ذلك في المنهاج الحكومي أم في منهاج المدارس الدينية.

في المنهاج الحكومي نلحظ بدء الحديث عن الناحية الدينية منذ الدرس الخامس من الوحدة الثانية وهو بعنوان «أورشليم القدس» وفي الدرس وضعت ثلاث صور؛ الأولى لحائط البراق وكتب على يمينها «القدس عاصمة مقدسة لليهود» وإلى اليسار صورة قبة الصخرة وكتب على يمينها «القدس عاصمة إسرائيل مقدسة للمسلمين»، وفي الأسفل صورة لكنيسة القيامة وكتب على يسارها «القدس عاصمة إسرائيل مقدسة للمسيحيين»، وبعد ذلك نجد نص الدرس جاء على النحو الآتي(٦٤):

- أورشليم القدس مدينة قديمة.
- أورشليم القدس عاصمة إسرائيل.

♦ أورشليم القدس مقدسة لكلّ الأديان.

♦ كان اسم المدينة القديم «مدينة بيت المقدس».

♦ اسم المدينة عند العرب اليوم «القدس».

وفي الوحدة الثالثة من الكتاب نفسه نجد عنوان الدرس الأول «الأديان الثلاثة« ويتحدث عن طالبة عربية اسمها «أثير» وهي من الرملة، والداها مسيحيان، وهي تذهب كل يوم أحد إلى الكنيسة، وتتعلم في مدرسة عربية فيها مسلمون ومسيحيون، والدروس كلها مشتركة بين الطلبة عدا درس الدين(٦٥).

ويلحظ من هذا الدرس أنهم استثنوا الطلبة اليهود، لأنهم يعلمون أن نظام التعليم لديهم يقوم على الفصل بين المدارس العربية واليهودية، والطالب اليهودي ليس بحاجة إلى أن يتعرف الدين اليهودي، لكنه بحاجة إلى التعرف على أصحاب الديانتين الذين يعايشهم في دولته من المسلمين والمسيحيين.

لعل الوحدة الثالثة في المنهاج الحكومي قد قصرت مادة نصوصها على الأمور الدينية ولا سيما الإسلام؛ إذ نجد في الدرس الثاني منها وعنوانه «النبي محمد صلعم» ونصه (٦٥):

♦ ولد محمد سنة ٥٧٠ للميلاد.

♦ كان اسم أمّ محمد آمنة، واسم الأب عبد **الله**.

♦ مات أبوه قبلما وُلِد.

♦ نشأَ محمد في بيت عمّه واسمه أبو طالب.

♦ مات محمد سنة ٦٣٢ للميلاد.

وفي الدرس الثالث يذكرون أركان الإسلام ويُعرّفون بشهر الصوم عند المسلمين، وفي الدرس الرابع يذكرون الحجّ ويعرضون بعض الصور من مشاهد الحج(٦٦)، وفي الدرس الخامس وعنوانه «القرآن» يعرضون البسملة التي يبدأ بها المسلم تلاوة القرآن وفي نص تمرين ٥ نجد العبارات الآتية:

♦ كتاب القرآن مقدس عند المسلمين.

♦ في القرآن ١١٤ سورة.

♦ كل سورة تبدأ بالجملة: بسم **الله** الرحمن الرحيم.

♦ يقول المسلمون إن القرآن نزل على محمد من السماء في مكة وفي المدينة»(٦٧).

وفي الدرس السادس نجد عنوان الدرس «المِسْبَحَة» ويتناول أسماء **الله** الحسنى،

ويذكرون بعض هذه الأسماء، ويعرضون أن المسلم «يذكر بعد الصلاة أسماء الله الحسنى ال٩٩»(٦٨).

ويختلف الحال قليلاً في المدارس الدينية؛ إذ نجدهم يتحدثون من خلال درس واحد عن النبي محمد عليه السلام وهو الدرس الخامس عشر من الكتاب الثاني، وتأتي المادة من خلال أسلوب الحوار بين المعلم والطالب نحو:

- المعلم: أين نشأ الإسلام؟
- عزيزة: نشأ الإسلام في مكة.
- المعلم: بماذا آمن سكان مكة قبل الإسلام؟
- مُنير: آمن سكان مكة بالأصنام وعبدوها.
- المعلم: من دعا سكان مكة إلى عبادة **الله**؟
- سليم: النبي محمد دعا الناس إلى عبادة **الله** وحده........»(٦٩).

ويعرض الدرس بعد ذلك لسورتي «العلق والفاتحة»، ولبعض الأحاديث النبوية في أثناء تعليم خط الرقعة، نحو: «قال رسول **الله** صلى **الله** عليه وسلم: لا يؤمن أحدكم حتى يحبّ لأخيه ما يُحبّ لنفسه»(٧٠).

هذه أهم الأمور الدينية التي تتناولها نصوص منهاج اللغة العربية في المدارس الحكومية والدينية؛ تعريف بسيدنا محمد عليه الصلاة والسلام، وتاريخ دعوته، وبالقرآن الكريم الذي أنزل عليه، وعرض المعلومات في منهاج المدارس الدينية أفضل منه في المدارس الحكومية؛ لأن تلك المعلومات قد جاء بعضها مجانباً للحقيقة ؛ فالمسلم –على سبيل المثال– لا يحمل «المسبحة» ليذكر أسماء **الله** الحسنى بعد أداء صلاته، ولا يضرّه أن يفعل ذلك، لكنه مخالف لواقع المسلم؛ لأن تسابيحه معروفة بعد الصلاة، فهو يقول «سبحان **الله** والحمد **لله** و**الله** أكبر» ولا يعدد أسماء **الله** الحسنى.

وعلى الجملة، يمكن القول إن النصوص التي اشتملت على الأمور الدينية في المنهاج الحكومي جاءت مختصرة، وضعيفة وقد أريد لها ذلك كي لا تترك أثراً في مشاعر الطالب الذي يقصد تعريفه لا تعليمه الإسلام. بينما جاءت في منهاج المدارس الدينية رصينة ودقيقة، وربما كان مرّد ذلك أن يتعرف الطالب المتدين النموذج الإسلامي في شخصية النبي محمد عليه السلام ومن يحمل دعوته، كي يحرص على التمسك بالتوراة حرص المسلمين على القرآن.

٣. الجانب السياسي:

يبرز الحديث عن الجانب السياسي في نصوص مادة اللغة العربية في منهاج المدارس الدينية من خلال درس واحد يحمل عنوان «دولة إسرائيل»، وهو بمحتواه يتحدث عن موقع دولة إسرائيل وتاريخ قيامها وعاصمتها وسكانها وأبرز مدنها، ويتحدث عن نظامها الديمقراطي واللغة الرسمية فيها ثم عن دول الجوار(٧١). وبإيجاز فإننا نجد مادة الدرس تصف الواقع كأنه جامد لا يتحرك، يعمّه الهدوء والاستقرار، دون أن تتحدث عن تاريخ فلسطين، أو كيف قامت دولة إسرائيل؟ وكأن النص يبدو محايداً، لذا لا يعود إلى الماضي، ولا يتوغل فيه، ولا يلامس حالة الصراع المستمر بين العرب واليهود منذ قيام دولتهم ١٩٤٨م.

الجانب السياسي في منهاج المدارس الحكومية أكثر وضوحاً، وهو يركز على دول الجوار المحيطة بالدولة؛ لبنان وسوريا والأردن ومصر، ويوضح أن بعض هذه الدول قد وقعت معاهدة سلام مع إسرائيل كالأردن ومصر، لذا يبدو الاهتمام بهاتين الدولتين مميزاً.

إنّ الدروس التي تتعرض للجانب السياسي، تدعم الحديث بالصور، فالوحدة الثانية من الكتاب الأول في المنهاج الحكومي تبدأ بصورة تذكارية(٧٢) يصافح فيها الرئيس المصري السابق أنور السادات «مناحيم بيغن» وأمامهما الرئيس الأمريكي الأسبق «جيمي كارتر»، وكأن ذلك إيذان ليس بوحدة جديدة بل بمرحلة جديدة. في الدرس الأول من تلك الوحدة نرى صورة أخرى وهي لملك الأردن الراحل الحسين بن عبد الله وهو يصافح «اسحق رابين» وفي الصورة يقف الرئيس الأمريكي «بيل كلنتون» أمامهما مبتسماً، وكُتِبَ على يسار الصورة عبارة «الملك حسين واسحاق رابين يصنعان السلام»(٧٣).

وفي الصفحة المقابلة على اليسار نشاهد صورة حمامتين تتصافحان بجناحيهما وقد رسم الجناح على شكل يد، وفي الأسفل عبارات الدرس ونصها:

«أنا وَلَد مِنَ الأردن

أنا ولد أُردنيّ

اسمي بسّام، اسم أمي سَميرة، واسم أبي سلمان

أمي من لبنان، وأبي من سوريا، أنا وأمي وأبي نُريدُ السلام»(٧٤).

ولعل الدرس، حرص على إظهار هدف تعليمي وهو طريقة كتابة حرف السين متصلاً، ويتضح ذلك من التدريبات التي تلت الدرس، لكنّ هذا الهدف حمل في طيّاته رغبة العرب

بالسلام مع إسرائيل، لذا نجد في بعض الفوائد المقدمة تعريفاً بملك الأردن الملك عبد الله الثاني وزوجته الملكة رانية، ثم صورة للبتراء(٧٥).

ولعل الهدف الأساسي من كل ذلك هو تعريف الطالب بالدول العربية المحيطة باليهود وبخاصة الأردن ومصر، ويشمل هذا التعريف توضيح حاكم كل منهما ومعرفة أهم المناطق الأثرية في هاتين الدولتين، ومعرفة شكل عَلَم كل منهما، وبيان العملة المستعملة فيهما، لذا وجدنا حديثاً خاصاً عن الأردن، وقد خصوا مصر بدرسين الرابع والسادس وأظهروا عَلَمَها ونيلَها وأهراماتها، وتحدثوا عن سكانها (٧٦).

واضعو هذا المنهاج الحكومي لم ينسوا السلطة الفلسطينية لذا خصوها بدرس مستقل جاء لتعليم حرفي الطاء والغين لذا جاء عنوان الدرس على الشكل الآتي:

السلطة الفلسطينية غَزّة

ط غ

وظهرت صورة يصافح فيها الرئيس الراحل ياسر عرفات اسحق رابين، وفوق الصورة ظهر العلم الفلسطيني. في الحديث عن السلطة الوطنية الفلسطينية لم يستعمل واضعو المنهاج كلمة رئيس مع الراحل ياسر عرفات كما استعملوها في الحديث عن مصر أو الأردن، بل كتبوا فوق الصورة: «وقّع عرفات وإسحاق رابين على اتفاق سلام»(٧٧)، ولم يتحدثوا عن عاصمة السلطة كما تحدثوا عن عمان والقاهرة، ولعل استعمالهم لغزّة إشارة خبيثة لتعليم طلبتهم أن السلطة في غزة وعاصمتها غزة فقط.

وهكذا نجد الحديث عن الجانب السياسي يقتصر على دول الجوار، موضحاً الدول التي تتمتع بعلاقات مع إسرائيل، لذا ذكرت الأردن ومصر والسلطة الفلسطينية، وفي ذلك إيماء للطالب اليهودي أن تلك المناطق تعيش حالة سلام مع إسرائيل لذا يجوز الذهاب إليها في رحلات سياحية، وقد أتى منهاج المدارس الدينية على رحلة قام بها بعض اليهود إلى الأهرامات المصرية بمرافقة دليل مصري(٧٨). ولم نلحظ حديثاً عن سوريا أو العراق سوى بعض الإشارات القليلة كما ورد في الدرس الثامن وعنوانه «الشرق الأوسط» من عبارت صغيرة على شكل أخبار سريعة جاء في بعضها: «تبدأ المحادثات بين إسرائيل وسوريا بشأن مياه نهر اليرموك الأسبوع القادم»(٧٩).

وهذا يدل على أن سوريا ما زالت خارج الدول التي وقعت على معاهدة سلام مع إسرائيل، لذا لا يتورع واضعو المنهاج الحكومي من عدّ الجولان السوري أحد الأمكنة في إسرائيل كما يظهر في الدرس الرابع عشر وهو بعنوان «أماكن في إسرائيل»(٨٠).

الخاتمة:

وبعد، فيمكن تسجيل مجموعة من الملاحظات نلخصها على النحو الآتي:

♦ إنّ منهاج اللغة العربية الموضوع للطالب اليهودي في إسرائيل هو وسيلة لتعريف الطالب بما يلزمه من مفردات في حياته حين يلتقي بالمواطن العربي، سواء في المناطق التي تسيطر عليها دولته أم خارجها، ولذلك يتوجب عليه معرفة الحروف العربية وبعض القواعد اللغوية، ويمارس عمليتي القراءة والكتابة ، ويتعرف بعض الأمور الاجتماعية والدينية والسياسية الخاصة بالعرب.

♦ إن مادة المنهاج تقدّم بعضاً من تلك الأمور، ولكنها لا ترسم صورة كاملة وواضحة وعادلة عن المحيط العربي؛ لأن ذلك سيضطرهم إلى كثير من الحجج والبراهين حتى يتسنى لهم أن يقنعوا الطالب الذي يخاطبونه، كالعلاقة الحقيقية بين العرب واليهود.

♦ إذا كان المنهاج في المدارس الحكومية والدينية في نصوصه الموضوعة قد راعى المرحلة التي يخاطبها حين قدّم أخباراً موجزة عن العرب تعدّ المعايب عليها قليلة، فإنه في منهاج المرحلة الثانوية يتجاوز ذلك حين يخص الحديث في دروس متعددة عن السينما المصرية ويضع لكل ممثل أو مطرب درساً خاصاً، ويأتي ببعض الأغاني المصرية... (٨١)، ويضاف إلى ذلك بعض المعلومات المشوهة عن النبوة (٨٢)*. ولم يقدم عن عباقرة العرب والمسلمين وعلمائهم إلاّ حديثين واحد عن نجيب محفوظ وآخر عن ابن المقفع (٨٣)*. والحديث هنا عن منهاج المرحلة الثانوية لا يتسع، لأنه يحتاج إلى مقام آخر مستقل غير هذا المقام .

♦ لقد تضمن المنهاج تعليم بعض القواعد الكتابية الخاطئة؛ فهم يعاملون همزة الوصل معاملة همزة القطع، إذا وقعت أول الكلام نحو: إسمي سليم، إبن من هذا؟ ألعربية لغة العرب.... الخ، والأمر سواء في المدارس الدينية والحكومية(٨٤)*. ومن الأخطاء أيضاً العطف بالواو على الآخر نحو: «في بستان أخي أشجار مثل: التفاح، المشمش، التوت، والأرز»(٨٥).

♦ لم يعتمد واضعو المنهاج في المدارس الحكومية والدينية اللغة الفصحى في العبارات والنصوص جميعها؛ لأن القارئ يعثر من حين لآخر على بعض التعابير العامية نحو: «بخاطرك..» و «وما عليه شر» ، و «يا بابا، يا ماما..»*. لذا يمكن وصف اللغة المستعملة في المنهاج أنها أقرب إلى لغة الصحافة اليومية منها إلى الفصحى الأصيلة.

إن تعليم اللغة العربية في المدارس اليهودية ما يزال بحاجة إلى نظر؛ لأن المادة التي يحملها المنهاج بوجه عام وتُقدّم للطالب ينتابها النقص، وتتراءى فيها الفجوات، ويعود ذلك إلى أنّ الذين أعدّوا هذه المادة لم يقصدوا تقديم اللغة العربية الصحيحة في منهج علمي موضوعي، بل كان هدفهم أن يتمكن الطالب من الإلمام بالحروف وبعض المفردات التي تجعله قادراً على المحادثة بالعربية.. ويلحظ ذلك في منهاج المدارس الحكومية بوضوح، وبخاصة في الصفوف العليا التالية للتاسع، وليس علينا أن نأمل الأفضل «لأن مشاغل الأجنبي في اللغة ليست هي دائماً مشاغل ابن اللغة، فهو بحاجة إلى وسائل تعبيرية تفي بحاجته للمواقف التي قد يجد نفسه فيها..»(٨٦).

ولا يفوتنا أن نشير في هذا المقام، إلى أن مثل هذه الدراسات ما زالت قليلة إن لم تكن نادرة، وحري بأرباب هذه اللغة المقدسة أن يولوا عناية فائقة بلغتهم التي غدت تعاني غربة قاسية، ليس في بلاد الغرباء فحسب، لكن في بلادها الأصلية أيضاً؛ جراء ما يوفر للغات الأجنبية من دعم وعوامل نشاط وازدهار، ولما تعانيه لغتنا في المقابل من ضياع وتطاول وتسلط حتى كادت أو تكاد تغرق فيما يسمى اليوم العامية المقيتة أو لغة الصحافة...

الهوامش:

١. حسن، محمد خليفة، تحليل محتوى كتاب «يهود وعرب في دولة إسرائيل» ص٤– ٥، بحث مقدم لجامعة الملك سعود في ٢٠٠٣/٥/١٤ وينظر: منتصر، عبد العاطي: تحليل كتاب القدس يهوذا والسامرة للمؤلفة رنا هبرون ، ص١٥، تل أبيب، ١٩٩٤م.

٢. خلف، عبد الله، شمعون بيرتز مستقبل إسرائيل، صحيفة الوطن الكويتية، الثاني من كانون الثاني عام ٢٠٠٣.

٣. اللغة العربية في الوعي الثقافي العبري

warticle. asp?artical ID=642 http: //www. almash- had. org/vie

٤. أبو صلاح، ميس، صورة العربي في المناهج اليهودية

http. //www. mak toobbog. com/mais- na?post. 2

٥. أبو صلاح، ميس، المرجع السابق. وقد عرضت الباحثة لمجموعة من القصص عن العرب التي يتم تعليمها للأطفال اليهود مثل «خريف أخضر» و «غبار الطرف» و «القرية العربية». وقد تم عرض هذه الصور المشوهة عن العرب لأن الصورة النمطية للشخصية العربية تتشكل في وجدان الأطفال اليهود منذ الصغر، كما يقول الباحث اليهودي «يشعيا هرويم».

٦. سلفيتي، أشرف، هكذا يربي الإسرائيليون أولادهم

http: //al- shaab. org/GIF/21- 02- 2003/a21. htm

٧. سمعان، سمير جميل، تحليل مضمون كتاب «رحلة إلى الماضي»، ص٦، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٣/٣/٢٠هـ

٨. أمارة، محمد حسن، قضايا تربوية، اللغة العربية في إسرائيل: مكانتها ومشكلاتها ينظر الموقع الإلكتروني:

http: //www. arabhra. org/Arabic/arweqa.. 1/articles. htm

٩. أمارة، محمد حسن، المرجع السابق.

١٠. زومبيرغ، جيرين، أزمة اللغة العبرية في القدس الشرقية، (مقال مترجم) صحيفة القدس ص ١٠، ٢٠٠٦/١٠/٢٩.

١١. أماره، محمد حسن، مكانة اللغة العربية وتعلمها بين اليهود، ص١٣، مجلة الرسالة، عدد ٤– ٥، مطبعة الطيرة، كانون الثاني ١٩٩٥م.

١٢. أماره، محمد حسن، ص١٥، المرجع السابق.

* مادة إلزامية: تعني أن الطالب الذي يختار اللغة العربية لغة أجنبية في الصف السابع ملزم بتعلمها في الصفين الثامن والتاسع.

١٣. أماره، محمد حسن، ص١٥، المرجع نفسه. وينظر: منهاج اللغة العربية جزء ٣ «اللغة باب الحضارة» ص١١١، وزارة المعارف والثقافة الإسرائيلية ٢٠٠٢.

١٤. اللغة العربية في الوعي الثقافي العبري

warticle. asp?artical ID=642 http: //www. almash- had. org/vie

١٥. المرجع السابق نفسه.

١٦. http: //www. abrahamfund. org. il/main/siteNew/index. php?page=169&a ction=sidLink&stId=581

١٧. أماره، محمد حسن، مكانة اللغة العربية وتعلمها بين اليهود، ص١٧، مرجع سابق

١٨. مبادرات صندوق إبراهيم:

http: //www. abrahamfund. org. il/main/siteNew/index. php?page=45&action =sidLink&stId=888

١٩. المرجع السابق نفسه.

٢٠. اللغة باب الحضارة، ج١، ص٧– ٥٣، وزارة الثقافة المعارف والرياضة، طبعة هرتسليا ٢٠٠١ م.

٢١. العربية، ج١، للصفوف الإعدادية، ص١٣، وزارة المعارف والثقافة والرياضة، ١٩٩٤م.

٢٢. العربية، ج١، للصفوف الإعدادية، ص٢٠، مرجع سابق.

٢٣. المرجع السابق، ص٢٣– ٢٧.

٢٤. العربية، ج٢، للصفوف الإعدادية، ص ١١، وزارة المعارف والثقافة والرياضة، ١٩٩٤م.

٢٥. العربية، ج١، ص٤٤– ٥١، مصدر سابق.

٢٦. اللغة باب الحضارة، ج١ ص٣١

٢٧. المصدر السابق، ص٤٨

٢٨. العربية، ج١، ص ١٣٦، مرجع سابق.

٢٩. العربية، ج٢، ص٩، مرجع سابق.

٣٠. ابن عقيل، شرح ألفية ابن مالك، ج٣ ص٧٠، دار الفكر، مصر، ١٩٨٥م.

٣١. العربية، ج٢، ص٢٢ .

* ينظر: العربية، ج٢ ص٤١، ٥٠، ٥٤، ٨٩، ١٠٥، ١٠٩، ١٢١، ١٥٨، ١٦١، ١٦٥، ٢٠٦، ٢٢١، ٢٢٥ ٢٤٤.

٣٢. اللغة باب الحضارة، ج١، ص٥٧.

٣٣. العربية، ج١، ص ٢٠.

٣٤. العربية، ج٢، ص٥٥.

٣٥. العربية، ج٢، ص١٣٧، ١٣٨.

٣٦. اللغة باب الحضارة، ج١، ص٥٦.

٣٧. اللغة العربية باب الحضارة، ج٢، ص٦٢.

٣٨. المصدر السابق، ج٢، ص٩٠.

٣٩. نفسه، ج١، ص٥٠.

٤٠. العربية، ج١، ص٤٥، ٤٨، ٥٤، ٦٥.

٤١. المرجع نفسه، ص ٧٠.

٤٢. العربية، ج١، ص١٢٣.

٤٣. المرجع نفسه، ص١٤٦.

٤٤. العربية، ج٢، ص٧٤، ٩٢، ١٤٧، ٢٠٤.

٤٥. ينظر: ابن هشام، قطر الندى وبلّ الصدى، ص٩٨، ٩٩، درا الجيل بيروت، ١٩٩٦م.
وينظر: ابن عقيل، شرح ألفية ابن مالك ج١، ص١٣٠، ١٣٧، مصدر سابق.

٤٦. عليان، سيد سليمان، قواعد اللغة العبرية، ص٩٣- ١٠٩، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٠م.

٤٧. العربية، ج١، ص١٣٣

٤٨. المرجع نفسه، ص١٣٣، ١٤٩

٤٩. ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، ج٢، ص١٦٣، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٩م.

٥٠. الحمد، غانم قدومي، المدخل إلى علم أصوات العربية، ص ٢١٠، دار عمار، عمان، ٢٠٠٤م.

٥١. الحمد، غانم قدومي، ص٩١، مرجع سابق.

٥٢. فارس، فائز، اللغة العبرية، ص٢٦– ٢٨، مؤسسة الرسالة بيروت، ط٢، ٢٠٠١ م.

* ينظر: العربية ج١، ص ٤٨، ٥٣، ٥٧، ٧٩، ١٧٤ ، ج٢: ص٢٢، ١٤٣، ٢٤٣، ٢٨٩

٥٣. العربية، الكتاب الأول، ص١١٠

٥٤. المصدر نفسه، ص١٥٩، ١٧٩، وينظر: العربية، الكتاب الثاني، ص٦٤

٥٥. العربية، ج١، ١٩٩.

٥٦. العربية، ج٢، ص٢.

٥٧. المصدر نفسه، ص٨٠.

٥٨. نفسه، ص١٩٠– ٢٠٦.

٥٩. اللغة عنوان الحضارة، ج١، ص٣٠.

٦٠. المصدر السابق، ص ٦٩.

٦١. اللغة باب الحضارة، ج١، ص ٨٣

٦٢. المصدر نفسه، ص١٠٣

٦٣. اللغة باب الحضارة، ص١٠٧

* ينظر: المصدر السابق، ص١٠٩، ١١٠، ١١٢، ١١٤

٦٤. اللغة باب الحضارة، ص١٠٧

٦٥. نفسه، ص١١٨

٦٦. العربية، ج٢، ص٢٤٦

٦٧. المصدر السابق، ص٢٥٣

٦٨. نفسه، ص٢٢٦

٦٩. اللغة باب الحضارة، ج١ ص٥٩

٧٠. المصدر السابق، ص٦٣

٧١. نفسه، ص٦٣

٧٢. نفسه، ص٦٦

٧٣. اللغة باب الحضارة، ج١، ص٧٩، ٨٠، ٨٨، ٨٩

٧٤. اللغة عنوان الحضارة، ص٩٤

٧٥. العربية، ج١، ص ٢٦٠

٧٦. نفسه، ص٩٩

٧٧. اللغة باب الحضارة، ص٤٣

٧٨. اللغة باب الحضارة، ج٣، ينظر من ص١٥٦- ١٦٩، التربية والتعليم، رعنانا، ٢٠٠٢م.

* يورد الدرس السابع «أن الملك جبريل أتى لسيدنا محمد في الحلم وطلب منه أن يقرأ، وحين سأله سيدنا محمد ماذا أقرأ؟ فتح جبريل صدره وزرع فيه السورة «العلق» وعندما استيقظ سيدنا محمد من نومه شعر كأن جبريل زرع كتاباً في صدره..» ينظر المصدر السابق، ص١٤٧.

* ويلحظ أن الحديث عن المطربين والفنانين كعادل إمام وفاتن حمامة ونوال الزغبي وغيرهم أطول من الحديث عن نجيب محفوظ.

* ينظر: العربية، ج١، ص١٢٢، ١٢٣، ١٢٩... الخ. وج٢، ص٦، ٧، ١٠، ١١... الخ. وينظر: اللغة باب الحضارة ج١، ص ٧، ١٧، ٣

٧٩. اللغة باب الحضارة، ج١، ص٢٤

* ينظر: العربية، ج٢ ٤٦، ٩٤، ١١٠. وينظر: اللغة باب الحضارة ج١، ص٣٥، ٣٨

٨٠. السويسي، رضا، التعليم الهيكلي للعربية الحية، ج١، ص١٩، المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، ١٩٧٩

المصادر والمراجع:

١. أمارة، محمد حسن، «اللغة العربية في إسرائيل» ينظر الموقع الألكتروني:
http: //www. arabhra. org/Arabic/arweqa.. 1/articles. htm

٢. أمارة، محمد حسن، مكانة اللغة العربية وتعلمها بين اليهود، مجلة الرسالة، عدد ٤– ٥، مطبعة الطيرة، كانون الثاني ١٩٩٥م

٣. ابن جني، أبو الفتح بن عثمان، (ت٣٩٣هـ) الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٩م.

٤. حسن، محمد خليفة، تحليل كتاب «يهود وعرب في دولة إسرائيل»، بحث مقدم إلى جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٣م.

٥. الحمد، غانم قدومي، المدخل إلى علم أصوات العربية، دار عمار، عمان، ٢٠٠٤م.

٦. خلف، عبد الله، «شمعون بيرتز ومستقبل إسرائيل» صحيفة الوطن الكويتية ٢/١/٢٠٠٣م.

٧. زومبيرغ، جبيرين، أزمة اللغة العربية في القدس الشرقية (مقال مترجم) ، صحيفة القدس ٢٩ /١٠/٢٠٠٦

٨. سمعان، سمير جميل، تحليل مضمون كتاب «رحلة إلى الماضي» بحث مقدم إلى جامعة الملك سعود، ٢٠/٣/٢٠٠٣م.

٩. سلفيتي، أشرف، «هكذا يربي اليهود أبناءهم» ينظر الموقع الألكتروني:
http: //al- shaab. org/GIF/21- 02- 2003/a21. htm

١٠. السويسي، رضا، التعليم الهيكلي للعربية الحية، المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، ١٩٧٩م.

١١. أبو صلاح، ميس، صورة العرب في المناهج اليهودية، ينظر الموقع الألكتروني:
http. //www. mak toobbog. com/mais- na?post. 2

١٢. ابن عقيل، بهاء الدين عبد الله (٧٦٩هـ) شرح ألفية ابن مالك، دار الفكر، مصر، ١٩٨٥م.

١٣. عليان، سيد سليمان، قواعد اللغة العبرية، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٠م.

١٤. فارس، فائز، اللغة العبرية، مؤسسة الرسالة، ٢٠٠١م.

١٥. منتصر، عبد المعطي، تحليل كتاب «القدس، يهوذا، السامرة»، تل أبيب، ١٩٩٤م.

١٦. ابن هشام، عبد الله جمال الدين (ت٧٦١هـ) قطر الندى وبلّ الصدى، دار الجيل، بيروت، ١٩٩٦م.

١٧. اللغة العربية في الوعي الثقافي العبري، ينظر الموقع الألكتروني:

warticle. asp?artical ID=642 http: //www. almash- had. org/vie

١٨. العربية للصفوف الإعدادية، ج١، ج٢، وزارة المعارف والثقافة والرياضة، ١٩٩٤م

١٩. اللغة باب الحضارة، ج١، ج٣، وزارة المعارف والثقافة والرياضة، ٢٠٠١– ٢٠٠٢ م.

٢٠. مبادرات صندوق إبراهيم:

http: //www. abrahamfund. org. il/main/siteNew/index. php?page=45&action =sidLink&stId=888

٢١. مبادرات صندوق إبراهيم:

http: //www. abrahamfund. org. il/main/siteNew/index. php?page=169&actio n=sidLink&stId=581